

Rothland, Martin

**Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2008. 261 S., EUR 24,90 [Rezension]**

*Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 157-161*



Quellenangabe/ Reference:

Rothland, Martin: Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau: Verlag Empirische Pädagogik 2008. 261 S., EUR 24,90 [Rezension] - In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (2009) 1, S. 157-161 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-51773 - DOI: 10.25656/01:5177

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-51773>

<https://doi.org/10.25656/01:5177>

in Kooperation mit / in cooperation with:

**BELTZ**

<http://www.beltz.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.  
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## Inhaltsverzeichnis

### *Thementeil: Demografie*

*Ewald Terhart/Rudolf Tippelt*

Einleitung in den Thementeil „Demografie“ .....	1
---	---

*Stefan C. Wolter*

Der intergenerationelle Konflikt bei Bildungsausgaben .....	4
---	---

*Thomas Rauschenbach/Matthias Schilling*

Demografie und frühe Kindheit. Prognosen zum Platz- und Personalbedarf in der Kindertagesbetreuung .....	17
---	----

*Hans Bertram*

Nachhaltige Familienpolitik und demografische Entwicklung. Zeit, Geld und Infrastruktur als Elemente einer demografiebewussten Familienpolitik .....	37
---	----

*Horst Weishaupt*

Demografie und regionale Schulentwicklung .....	56
---	----

*Bernhard Schmidt/Rudolf Tippelt*

Bildung Älterer und intergeneratives Lernen .....	73
---	----

*Deutscher Bildungsserver*

Linktipps zum Thema „Demografie“ .....	91
--	----

### *Allgemeiner Teil*

*Marcelo Caruso*

Experimentierfeld einer neuen Regierbarkeit. Die Einführung von Bildungs- gutscheinen in Chile und der Aufstieg von Bildungsexperten .....	97
---	----

### *Ines Clemens*

Die Herausforderung Indigener Theorien. Die Frage nach der Relevanz kulturtheoretischer Perspektiven in der Erziehungswissenschaft am Beispiel der Emergenz Indigener Theorien .....	113
--	-----

### *Dagmar Killus*

Förderung selbstgesteuerten Lernens im Kontext lehrer- und organisationsbezogener Merkmale .....	130
--	-----

## *Besprechungen*

### *Heinz-Elmar Tenorth*

Michael-Sören Schuppan: Hauptstadtegoismus und preußische Schulverwaltung. Die Berliner Schulentwicklung im Spannungsfeld bildungspolitischer Kompetenzen 1919–1933 .....	151
---	-----

### *Edith Glaser*

Katharina Bieler: Im preußischen Schuldienst. Arbeitsverhältnisse und Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern in Berlin-Schöneberg 1871–1933 .....	153
--	-----

### *Gertrud Nunner-Winkler*

Stefan Weyer/Monika Sujbert/Lutz Eckensberger: Recht und Unrecht aus kindlicher Sicht .....	155
---	-----

### *Martin Rothland*

Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung .....	157
--	-----

### *Christian Beck*

Christina Schachtner/Angelika Höber (Hrsg.): Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum .....	162
---	-----

## *Dokumentation*

Pädagogische Neuerscheinungen .....	165
-------------------------------------	-----

Insgesamt finden sich Übereinstimmungen zwischen kindlichen und rechtlichen Verhaltensnormen in ganz unterschiedlichen Rechtsbereichen – im Sachenrecht, Schuldrecht und Strafrecht, etwa bei der Eigentumsnorm, bei der Verbindlichkeit von Vereinbarungen und bei strafrechtlichen Delikten. Gleichwohl gibt es auch Unterschiede: Kinder differenzieren nicht zwischen Diebstahl und anderen Eigentumsdelikten. Sie bewerten die versuchte Körperverletzung, den unfreiwilligen Rücktritt vom Versuch und die Anstiftung als weniger strafwürdig als das Strafrecht und plädieren für Strafbefreiung im Falle von Geständnissen und Wiedergutmachung. Zudem haben Kinder eigenständig Normen entwickelt, für die es keine rechtlichen Entsprechungen gibt – etwa Tausch als gegenseitige Schenkung oder die ‚prior-property-rule‘ (‚ich hab es erst gehabt‘). In den meisten Aspekten nähern sich die Kinder jedoch mit zunehmendem Alter an die strafrechtlichen Regulierungen an.

Wie sieht es mit dem Verständnis von Verfahren aus? Vorgegeben wurde ein Streit zwischen zwei Kindern über die Frage des Schadensersatzes bei einer durch beide mitverursachten fahrlässigen Sachbeschädigung. Gefragt wurde nach der Einbeziehung einer dritten Person und Modalitäten der Konfliktregelung. Alle Kinder bevorzugen Erwachsene als Schlichter, weil sie Zuständigkeit, Kompetenz und – aus Sicht der älteren Kinder – auch Unparteilichkeit besitzen. Einseitig-autoritäre Strategien der Konfliktregelung werden zunehmend von kooperativ-interpersonalen abgelöst. Jüngere Kinder empfehlen eine einseitige Entscheidung einer quasi ‚allwissenden‘ Autorität oder einseitige Maßnahmen der Konfliktunterbindung durch physische Trennung (‚Du setzt dich jetzt an den anderen Tisch!‘) oder bloßen Appell (‚Hört auf jetzt!‘). Ältere Kinder berücksichtigen subjektive Merkmale des Konflikts: Der Dritte strebt eine versöhnliche Lösung an, indem er der einen Seite die Perspektive der anderen verständlich zu machen sucht oder auf eine Sachklärung durch Gespräche mit beiden Seiten abzielt. Erst im Übergang zur Adoleszenz entwickelt sich ein explizites Verständnis von zwei Verfahrensregeln – das Anhören beider Seiten und die Unparteilichkeit des Dritten.

Insgesamt handelt es sich um eine theoretisch gut eingebettete und empirisch sorgfältig durchgeführte Studie. Kleinere Einwände, die etwa die

Nachvollziehbarkeit der jeweils zugrundegelegten Stichproben oder die Abgrenzung von Normübertretungen gegen eigenständige Normkonstruktionen bei den Beobachtungen betreffen, haben kaum Gewicht angesichts der Vorzüge. Methoden und relevante juristische Begrifflichkeiten werden verständlich dargestellt, die Ergebnisse detailliert expliziert, mit der gebotenen Vorsicht interpretiert und dann konzise zusammengefasst. Abschließend werden pädagogische Implikationen ausbuchstabiert. Der informative, lesefreundliche Text ist von großem Interesse für Psychologen, Soziologen, Kriminologen, Pädagogen und erschließt sich auch Studierenden der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Fachbereiche und Praktikern in allen Feldern pädagogischen Handelns.

Prof. Dr. Gertrud Nunner-Winkler  
Mozartstraße 6  
82049 Pullach  
E-Mail: [nunner-winkler@t-online.de](mailto:nunner-winkler@t-online.de)

*Andreas Frey: Kompetenzstrukturen von Studierenden in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung. Eine nationale und internationale Standortbestimmung. Landau:* Verlag Empirische Pädagogik 2008. 261 S., EUR 24,90.

Fragen nach den *beruflichen Kompetenzen* von Lehrerinnen und Lehrern sind sowohl im Kontext der neueren Vergleichsstudien zu Schülerleistungen und ihren Bedingungen als auch im Kontext der Diskussion um die Qualität und Wirkung der Lehrerbildung von besonderer Bedeutung. Ihnen wird in der gegenwärtigen Fachdiskussion besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Als normatives Zielkriterium für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung und als Maßstab für die Beurteilung der individuell tatsächlich ausgeprägten Kompetenzen ihrer Absolventen werden im deutschsprachigen Raum zudem seit einigen Jahren *Standards* und mit ihnen verbundene Kompetenzausprägungen intensiv diskutiert. Vor diesem Hintergrund werden unter Anwendung unterschiedlicher konzeptioneller und methodischer Ansätze in der Forschung verstärkt Versuche unternommen, die beruflichen Kompetenzen von Lehrkräften nicht nur theoretisch, sondern auch forschungspraktisch zuverlässig empirisch zu erfassen.

Die hier in Rede stehende Monographie von Andreas Frey reiht sich in den Kontext dieser Forschungsbemühungen ein und versucht, einen theoretisch fundierten Beitrag zur empirischen Erfassung beruflicher Kompetenzen von angehenden Lehrerinnen und Lehrern in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu leisten, wobei in dieser Arbeit der Blick über die deutschen Lehramtsanwärter hinaus um einen internationalen Vergleich der Kompetenzausprägungen zukünftiger Lehrkräfte erweitert wird.

Die Arbeit von Frey gliedert sich in insgesamt zehn Kapitel: Nach einer Einleitung (S. 1-13) sind in den Kapiteln 2, 3 und 4 die theoretische Fassung, die strukturelle Organisation und die Operationalisierung des Kompetenzbegriffs Gegenstand der Darstellung (S. 15-67). Darauf folgt eine Skizze der „Rahmenbedingungen und Wirkungsgeflechte für den Aufbau und die Entwicklung von Kompetenz“ (Kap. 5, S. 69-82), die sich jedoch – wie anzumerken ist – weitestgehend auf die Lehr-Lern-Forschung zum *Unterricht* in allgemein bildenden Schulen bezieht und insofern die Möglichkeit der Übertragung auf das Lernen angehender Lehrkräfte und deren Kompetenzentwicklung aufgrund von strukturellen Unterschieden in der Organisation des universitären Lehrens und Lernens und personaler Unterschiede mit Blick auf individuelle Voraussetzungen, Motivation etc. fraglich erscheinen lässt, zumindest aber deutlich einschränkt.

Das sechste, siebte, achte und neunte Kapitel (S. 83-227) sind der Vorstellung der Anlage, Durchführung und der Präsentation der Ergebnisse der Untersuchung des Autors gewidmet. Das Vorgehen im Rahmen der Studie von Frey wird dabei systematisch und differenziert von insgesamt 23 Forschungsfragen geleitet, denen 48 Unterfragen entsprechen (vgl. S. 84-90), wobei die bei Untersuchungen dieser Art nicht unübliche Art des Vorgehens und der Ergebnispräsentation in ihrer kleinteiligen Organisation anhand der Unterfragen in ihrer strikten Anwendung etwas schematisch wirkt. Das zehnte und letzte Kapitel enthält schließlich Handlungsempfehlungen insbesondere für die erste und zweite Phase der Lehrerbildung, die Frey aus den Befunden seiner Untersuchung ableitet (S. 229-235).

Ausgehend von der Definition von Kompetenz als Bündel körperlicher und geistiger Fähigkeiten, die eine Person benötigt, um anstehende

(berufliche) Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu bewerten und „das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln“ (S. 45f.), unterscheidet Frey auf der Basis der relevanten Fachdiskussion und Literatur vier (hypothetische) Kompetenzklassen: die Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und die Personalkompetenz. Des Weiteren legt der Autor seiner Studie ein hierarchisches Strukturmodell zugrunde, welches vier Ebenen unterscheidet: einzelne Fertigkeiten (Ebene 1), gebündelte Fertigkeiten, die ein Fähigkeitskonzept bilden (Ebene 2), Kompetenzklassen, zu denen sich die Fähigkeitskonzepte verdichten und von denen Frey – wie angeführt – vier unterscheidet (Ebene 3) sowie eine generalisierte Handlungskompetenz, die auf den vier Kompetenzklassen basiert (Ebene 4) (S. 57f.).

In der Untersuchung des Autors wird in einem diesem Kompetenzmodell entsprechenden breit angelegten Zugriff die Anwendung von insgesamt 241 konkreten Fertigkeiten, die zusammengefasst zu 35 Fähigkeitskonzepten schließlich allen vier Kompetenzklassen zugeordnet werden können, empirisch mittels eines Fragebogens und somit über die *Selbstauskünfte* der Probanden erfasst (wobei der Autor in seiner Untersuchung eine anschließende Zusammenfassung der Kompetenzklassen in einer Gesamtkompetenz entsprechend dem theoretischen Modell nicht vornimmt).

Durchgeführt wurde die Untersuchung mit diesem Instrumentarium auf nationaler Ebene mit  $n=1.312$  Studierenden und  $n=309$  Referendaren in sechs Bundesländern, wobei sich die Stichprobe sehr ungleich sowohl auf die Geschlechter wie auf die unterschiedlichen Schulformen verteilt (bspw.  $n=897$  Studierende des Lehramts für die Grund- und Hauptschule,  $n=51$  für das Lehramt an Berufsschulen).

Dem internationalen Vergleich liegt eine Gesamtstichprobe von  $n=1.841$  Studierenden zugrunde, von denen allein  $n=1.313$  die deutsche Teilstichprobe bilden und ‚lediglich‘ 75 der zusätzlich befragten Studierenden aus der Schweiz, 88 aus Österreich, 208 aus Polen und 157 aus Italien stammen. Insofern ergibt sich auch mit Blick auf diesen zweiten Teil der Studie ein Ungleichgewicht zwischen den zum Vergleich herangezogenen Teilstichproben.

Für die Interpretation der Ergebnisse ist von Relevanz, dass in der nationalen Studie die Referendare allesamt kurz vor dem Abschluss der zweiten Ausbildungsphase stehen, während die Studierenden unterschiedlich lange Studienzeiten und insofern auch unterschiedliche Bedingungen für eine *durch das Studium* potenziell beeinflusste bzw. vermittelte Kompetenzentwicklung aufweisen. Differenziert nach Schulformen geben die befragten Studierenden für das Lehramt an Gymnasien bspw. eine Studiendauer von ca. dreieinhalb Jahren, die Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen dagegen ‚nur‘ eineinhalb Jahre an (S. 136f.). Diese unterschiedlichen Voraussetzungen hätten bei der Präsentation und Interpretation der gewonnenen Daten stärker berücksichtigt werden müssen.

In Freys Befunden der nationalen Teilstudie und des internationalen Vergleichs, die hier nur auszugsweise gewürdigt werden können, zeigt sich u.a. mit Blick auf die zu vier Kompetenzklassen verdichteten Fähigkeitskonzepte, dass sich (1.) die Studierenden der unterschiedlichen Lehrämter (Lehrämtern für die Grund- und Hauptschule, die Realschule, das Gymnasium, die Berufsschule und die Sonderschule) mit Blick auf die Fach-, Sozial- und Methodenkompetenzen nicht statistisch bedeutsam voneinander unterscheiden und hinsichtlich der Personalkompetenz nur zwischen Berufs- und Grund-/Hauptschul-Lehramtsstudierenden ein zumindest statistisch bedeutsamer Unterschied identifiziert werden kann. Im Vergleich der Anwendung der einzelnen Kompetenzklassen zeigt sich (2.), dass die Studierenden ihrer Selbsteinschätzung zufolge die Fähigkeitskonzepte, die der sozialen Kompetenzklasse zuzuordnen sind, am besten anwenden können ( $M = 2.17$  bei einer Intervallskala von 1 „Trifft völlig zu“ bis 6 „Trifft gar nicht zu“ bezogen auf die Aussage „Ich wende diese Fertigkeit an“). In eine Rangfolge der Kompetenzklassen gebracht folgt die Anwendung der Personalkompetenz ( $M = 2.24$ ), die Methodenkompetenz ( $M = 2.39$ ) und zuletzt die Fachkompetenz, der die zwölf Standards für die Lehrerbildung von Fritz Oser zugrunde liegen, mit  $M = 2.40$ .

Für die Referendare ergibt sich (3.) insofern ein ähnliches Bild, als dass die Sozialkompetenz am besten ( $M = 2.07$ ), die Fachkompetenz hingegen am schlechtesten ( $M = 2.64$ ) abschneidet. Im Vergleich der Referendare nach Schulformen zeigt

sich (4.) im Übrigen, dass die Lehramtskandidaten für das Gymnasium sich mit Blick auf alle vier Kompetenzklassen am schlechtesten einschätzen und sich die Referendare bezogen auf die Fach-, Sozial- und Personalkompetenz statistisch signifikant nach den Schulformen unterscheiden.

Im internationalen Vergleich sind es (5.) die österreichischen Studierenden, die unter Berücksichtigung aller vier Kompetenzklassen die besten Werte aufweisen, während die polnische Stichprobe die schlechtesten Werte zeigt. In eine Rangfolge gebracht weisen die einzelnen nationalen Stichproben unterschiedliche Gruppierungen auf, wobei die Studierenden aus Deutschland und der Schweiz die Sozialkompetenzklasse, die österreichischen, italienischen und polnischen Studierenden die Personalkompetenzklasse am besten anwenden können.

Inwieweit diese und weitere Befunde des zweiten Teils der Untersuchung insgesamt zur Generierung von Hypothesen über die Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte und die Wirkung der Lehrerbildung im internationalen Vergleich als Ergebnis einer explorativ verstandenen Studie (S. 83) beitragen können, bleibt offen. Es erweist sich ohnehin nicht zuletzt aufgrund der strukturellen Unterschiede der Lehrerbildung als schwierig, einen internationalen Vergleich bezogen auf ihre Wirksamkeit vorzunehmen. Insofern bleiben als Ergebnis zum einen die deskriptiven Befunde über den Status der Kompetenzausprägungen, die darauf hinweisen, dass auch bei den Studierenden aus der Schweiz und aus Polen die Fachkompetenzklasse am schlechtesten ausgeprägt ist, während sie bei den österreichischen und italienischen Studierenden an dritter Stelle steht (gefolgt von der Methodenkompetenzklasse) und zum anderen die offene Frage nach den Gründen für diese Unterschiede.

Insgesamt weisen die deskriptiven Befunde national – und international mit Einschränkungen für die polnische Stichprobe – hohe Selbsteinschätzungen mit Blick auf die Anwendung von Fertigkeiten auf, die den vier Kompetenzklassen zugeordnet werden können. Zugleich markieren sie jedoch auch ein Kompetenzentwicklungspotenzial nach oben. Zusammengefasst von einem „großen Lern- bzw. Kompetenzentwicklungsbedarf“ der Studierenden und Referendare zu sprechen, wie Frey es in seiner abschließenden Betrachtung tut (S. 221), lässt die Studierenden und

Referendare m.E. tendenziell in einem zu schlechten Lichte stehen, dokumentieren die Selbsteinschätzungen im Mittel zwischen 2.07 und 2.64 durchschnittlich doch einen eher hohen Grad der Anwendung der jeweils vorgegeben Fertigkeiten auf einer Skala von 1 bis 6.

Blickt man nun auf den Vergleich von Studierenden und Referendaren, den Frey für die Studierenden des Lehramts an Grund- und Hauptschulen (GHS), an Gymnasien (GYM) und an Berufsschulen (BS) vornehmen konnte, so zeichnen die Befunde auf der Ebene der den vier Kompetenzklassen zuzuordnenden Fähigkeitskonzepte das folgende Bild: Bei der *Sozialkompetenz* unterscheiden sich bei den GHS-Studierenden und Referendaren vier von sieben, bei den GYM-Studierenden und Referendaren einer von sieben und bei den BS-Studierenden und Referendaren zwei von sieben der verglichenen Mittelwerte der sozialen Fähigkeitskonzepte signifikant in der Form, dass die Referendare die Anwendung der entsprechenden Fertigkeiten höher einschätzen. Damit deutet sich ein höheres Kompetenzniveau im Grunde nur bei den Referendaren des Lehramts für Grund- und Hauptschule an. Letzteres gilt auch für die *methodischen Fähigkeitskonzepte*, die für das Lehramt am Gymnasium und der Berufsschule zwischen Studierenden und Referendaren *keine* Unterschiede aufweisen, sich aber zwischen den GHS-Studierenden und Referendaren im Vergleich der Mittelwerte für alle fünf methodischen Fähigkeitskonzepte zugunsten der Referendare unterscheiden.

Die Befunde zur Klasse der *personalen Kompetenzen* zeichnen dagegen ein ambivalentes Bild: Bei den GHS-Studierenden unterscheiden sich fünf von neun personalen Fähigkeitskonzepten signifikant von denen der Referendare, die eine bessere Anwendung angeben. Bei den zukünftigen Gymnasiallehrern zeigen sich hingegen keine Unterschiede. Die BS-Studierenden unterscheiden sich schließlich bei drei von neun Fähigkeitskonzepten signifikant von den Referendaren, wobei jedoch die Studierenden ihre Anwendung der entsprechenden Fertigkeiten höher angeben.

Der Vergleich von erster und zweiter Phase unter Berücksichtigung von altersspezifischen Mittelwertvergleichen (S. 154f.) zeigt nach Frey, dass die „Kompetenzwerte der angehenden Lehrkräfte“ vom Studium bis zum Ende der Referendarszeit nicht zwangsläufig besser werden: „Der

Trend eines Kompetenzzuwachses zeigt sich ausschließlich innerhalb der Sozial- und innerhalb der Methodenkompetenzklasse“ (S. 162) – wobei einschränkend zu ergänzen wäre, dass sich dieser Zuwachs letztlich weitestgehend auf die Teilstichprobe der GHS-Studierenden beschränkt!

Die bislang unberücksichtigt gebliebenen Werte zu den Fähigkeitskonzepten, die der *Fachkompetenz* zuzuordnen sind, weisen eine Besonderheit auf, die grundsätzliche Fragen zu Umgang mit und Interpretation der Befunde dieses Teils der Untersuchung aufwerfen. So schätzen die Studierenden für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen, Gymnasien und Berufsschulen den Anwendungsgrad der Fertigkeiten, die sich zusammengefasst in Fähigkeitskonzepten im Vergleich von Studierenden und Referendaren überhaupt unterscheiden (GHS sieben von 13; GYM 10 von 13; BS 2 von 13) *höher* ein als die Referendare. Zudem zeige sich, so Frey, für die Studierenden wie für die Referendare, dass „solche Fähigkeitskonzepte, die direkt in Verbindung mit dem Unterricht stehen, besser angewandt werden können als solche Fähigkeitskonzepte, die mit der Schulorganisation und dem Schulkollegium zusammenhängen“ (S. 143).

Zu fragen wäre hier, inwieweit es den Studierenden überhaupt möglich ist, die in der Fachkompetenzklasse zusammengefassten Fertigkeiten – insbesondere in Verbindung mit dem Unterricht – tatsächlich im Rahmen des Studiums praktisch anzuwenden (vgl. die Einschränkung bei Frey S. 230). Sind also die Selbsteinschätzungen der Anwendung spezifischer Fertigkeiten angesichts fehlender Erprobungsmöglichkeiten realistisch, oder zeichnet sich nicht vielmehr in den schlechteren Werten der Referendare eine realistischere, weil nun praktisch erprobte Sicht auf die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeitskonzepte ab, die nicht als ein Absinken des Kompetenzniveaus zu interpretieren wäre? Oder zeigen sich vielleicht auch bestimmte Wirkungen der besonderen Situation des Referendariats in diesem Bereich, die schließlich durch vielfache Beurteilungen des unterrichtlichen Handelns geprägt wird und über die entsprechenden (kritischen) Rückmeldungen zu den individuellen Fertigkeiten und Fertigkeiten zu einer ‚zurückhaltenden‘, womöglich tendenziell selbstkritischen Selbsteinschätzung im fachlichen, unterrichtsbezogenen Bereich führen?

Mit Blick auf die mit Ausnahme der GHS-Studierenden nur vereinzelt zu beobachtenden Unterschiede zwischen den Kompetenzniveaus von Studierenden und Referendaren ergibt sich hinsichtlich der Wirkung der Lehrerbildung, insbesondere der Wirkung der zweiten Phase, des Weiteren die Frage, ob die querschnittlich erhobenen Daten bei allen damit verbundenen Einschränkungen darauf hindeuten, dass die Studienseminare „einerseits Fähigkeitsdefizite bei ihren Referendaren am Ende des Referendariats nicht kompensieren (insbesondere fachliche und personale Fähigkeitskonzepte [bzw. die fachlichen Kompetenzen verschlechtern,]) und andererseits nicht genug bei ihren Referendaren auf bereits gut entwickelte Fähigkeiten aufbauen (insbesondere soziale und methodische Fähigkeitskonzepte“ (S. 221). Neben den oben genannten Anmerkungen zur Interpretation wäre hier u.a. auch danach zu fragen, in welchem Maße, in welcher Form und in welcher Relation zueinander die einzelnen Kompetenzklassen in der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung gezielt gefordert und gefördert werden. Sind etwa die Ausprägungen bspw. der *Sozialkompetenz* in beiden Phasen der Lehrerbildung überhaupt auf das Studium und das Referendariat – auch in der Selbsteinschätzung der Lehramtsanwärter („Im Studium habe ich gelernt ...“) – zurückzuführen, oder ist davon auszugehen, dass sich die sozial-kommunikative Kompetenz nicht uneingeschränkt im Studium und der Berufsvorbereitung entwickelt bzw. beeinflussen lässt, da sie eng an die Persönlichkeit des Einzelnen gebunden ist und in diesem Sinne auch als grundlegendes Eignungsmerkmal für den Beruf zu bezeichnen wäre, das letztlich bereits in einem bestimmten Maße vorhanden sein sollte, wenn die Entscheidung für die Aufnahme eines Lehramtsstudiums getroffen wird.

Doch auch wenn dem so sein sollte, können und müssen sozial-kommunikative Kompetenzen durch das Studium und Referendariat gezielt bspw. in den vielfältigen Studiensituationen (weiter) gefördert werden. Es bleibt die Frage, ob dies auch faktisch geschieht<sup>1</sup>, sodass Rückschlüsse

auf die vorhandenen oder fehlenden Wirkungen der Lehrerbildung etwa in der zweiten Phase überhaupt gezogen werden können. Denn wo kein gezielter Einfluss auf die Entwicklung einzelner Kompetenzklassen genommen wird, kann dessen Wirkung nicht erwartet werden.

Wenn sich – um bei diesem Beispiel zu bleiben und wie Freys Befunde zeigen – alle sozialen Fähigkeitskonzepte bspw. zwischen GHS-Studierenden und Referendaren signifikant zugunsten der Referendare unterscheiden, stellt sich hier die Frage, ob dies auf den gezielten, direkten Einfluss der Ausbildung im Studienseminar zurückzuführen ist oder ob sich dies nicht allgemein auf die sozialen Herausforderungen der Unterrichtsarbeit und in der Ausbildungsschule unabhängig von den Ausbildungsinhalten bzw. von konkreten Maßnahmen der Lehrerbildung zurückführen lässt.

Die hier nur beispielhaft angeführten Fragen machen deutlich, wie schwer es ist, im Bereich der empirischen Erfassung beruflicher Kompetenzen angehender Lehrerinnen und Lehrer insbesondere in einem breiten Zugriff, wie Frey ihn wählt, über die im Querschnitt gewonnenen deskriptiven Befunde zum Status der Kompetenzentwicklung auf unterschiedlichen Ebenen hinaus Rückschlüsse auf den Einfluss und die Wirkung der ersten und zweiten Phase der Lehrerbildung zu ziehen. Diese Schwierigkeiten bei der Interpretation der Daten und die sich aufgrund der Befundlage ergebenen weiteren offenen Fragen (etwa nach den Ursachen für die identifizierten schulformbezogenen Unterschiede) schmälern den Wert der Untersuchung von Frey keineswegs. Sie deuten vielmehr an, wie komplex der Forschungsgegenstand und wie zahlreich die blinden Flecken in diesem Bereich der empirischen Forschung zum Lehrerberuf (noch) sind, zu dem Frey mit seinen deskriptiven Befunden im Sinne einer Status- bzw. „Standortbestimmung“ einen empirischen Beitrag leistet, der ‚intern‘ im Sinne einer explorativen Studie (S. 83) auch zur Hypothesengenerierung hätte genutzt werden können und der nach außen zahlreiche Anschlusspunkte für weitere Forschungsbemühungen bietet.

1 vgl. Oser (2001): Standards: Kompetenzen von Lehrpersonen. In: Oser/Oelkers (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Chur/Zürich: Rüegger, S. 215–342.